

Kopp, Birgitta

Einsatz von Dilemmata zur Wertebildung in Schulen

München : Ludwig-Maximilians-Universität 2017, 20 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kopp, Birgitta: Einsatz von Dilemmata zur Wertebildung in Schulen. München :
Ludwig-Maximilians-Universität 2017, 20 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147965 - DOI:
10.25656/01:14796

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147965>

<https://doi.org/10.25656/01:14796>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Einsatz von Dilemmata zur Wertebildung in Schulen

Dilemmas for values education in schools

Birgitta Maria Kopp

Zusammenfassung. Wertebildung ist ein wichtiges Thema im Kontext Schule, da für Schüler die Lehrkräfte nach Eltern und Großeltern die wichtigsten Personen sind, die ihnen Werte vermitteln. Wertebildung beschreibt die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und deren vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Wertangeboten. In nachfolgendem Beitrag wird zunächst die Wertebildung allgemein und anschließend im Kontext von Schule dargestellt. In einem dritten Schritt werden Dilemmata als Möglichkeit, Wertebildung zu fördern, vorgestellt. Diese werden in verschiedenen Ansätzen verwendet. Vier davon werden präsentiert, nämlich (1) die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion, (2) der Wertediskurs, (3) der Values and Knowledge Education Ansatz (VaKE) und (4) Dilemmageschichten in der Grundschule. Abschließend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ansätze dargelegt, bevor auf Probleme eingegangen wird.

Schlüsselbegriffe. Dilemma, Werteerziehung, Wertevermittlung;

Abstract. Values education is an important topic in the context of schools, because for students, teachers are at the third position for educating them in values after parents and grand-parents. Values education is the active examination of the individual with its environment and its various, partially conflicting values. In the following contribution, firstly values education is generally presented and afterwards in the context of school education. In a third step, dilemmas are introduced as possibility to support values education. These are used in various approaches. Four of them are presented, namely (1) the Konstanz's method of dilemma stories, (2) the Values Discourse, (3) the Values and Knowledge Education Approach, (4) and Dilemma Stories in primary schools. Concluding, commonalities and differences between the approaches are demonstrated, prior to the elaboration of problems.

Keywords: Dilemma; Values education, Values mediation;

0. Einleitung

Im UNICEF-Kinderwertemonitor von 2014 wurden Kinder befragt, wer ihnen Werte am besten beibringt. Die Ergebnisse zeigen, dass für Kinder nach Eltern und Großeltern die Lehrkräfte an dritter Stelle stehen und zwar weit vor Freunden, Medien oder sozialen Netzwerken (UNICEF, 2014). Dieses Ergebnis ist einem Bedeutungszuwachs der Lehrkräfte geschuldet: Fanden 2006 nur 50 Prozent der Kinder die Lehrkräfte wichtig für ihre Wertevermittlung, liegen sie 2014 bei 80 Prozent. Somit haben Lehrkräfte aus Sicht der Kinder in ihrer Bedeutung für die Weitergabe von Werten gegenüber den Vorjahren deutlich zugenommen.

Neben diesem Bedeutungszuwachs der Lehrkräfte für die Bildung von Werten aus Sicht der Schüler werden Werte auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen mit Themen wie Digitalisierung, Globalisierung und Migration wichtiger (Mandl, 2016). Gerade das Thema Migration wird im Schulkontext in den letzten Jahren bedeutsamer und mit ihm die Auseinandersetzung mit Werten aus verschiedenen Kulturen und Religionen.

Nachfolgender Beitrag möchte zunächst einen Blick auf die Wertebildung werfen.

Anschließend wird die Bedeutung der Schule, von Unterricht und Lehrkräften im Kontext der Wertebildung näher betrachtet. Im dritten Abschnitt werden Dilemmata und Dilemmageschichten zur Förderung von Wertebildung im Schulkontext dargelegt.

1. Wertebildung

Stand früher der Begriff der „Wertevermittlung“ oder „Werteerziehung“ im Mittelpunkt der Betrachtung, so wird dieser zunehmend vom Begriff der **Wertebildung** abgelöst. Gründe dafür liegen darin, dass mit der Wertevermittlung bzw. Werteerziehung die Aktivität des Erziehenden in den Mittelpunkt gerückt wird, während der Begriff der Wertebildung den Fokus vor allem auf den Lernenden richtet, der mit Hilfe von Erziehung selbst Werte erwirbt (Schubarth, 2010). In diesem Zusammenhang wird Wertebildung als bidirektionaler Prozess verstanden, den sowohl die Erziehenden als auch die Kinder beeinflussen (Erbes, 2013).

Wertebildung betont die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt und deren vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Werteangeboten (Schubarth, 2010).

Individuen müssen im Alltag Entscheidungen fällen, die häufig in Abwägung konkurrierender Werte getroffen werden und damit einen Konflikt auslösen (Schwartz, 2012). In der Reflexion darüber, welcher Wert in der jeweiligen Situation bedeutender ist, findet Wertebildung statt. Somit bezeichnet Wertebildung den individuellen Prozess der Herausbildung, Entwicklung und Aneignung von Werten bzw. Werthaltungen im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung

(Franz, 2010; Multrus, 2008; Nunner-Winkler 2007; Schubarth, Speck, & von Lynen Berg, 2010; Speck, 2010; Standop, 2005). Damit ist nicht nur die Aneignung von Werten in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt von Bedeutung, sondern auch die Veränderung von Werten über die gesamte Lebensspanne hinweg. Beide Prozesse sind komplex und finden lebenslang statt (Speck, 2010). Sie können indirekt, also implizit und beiläufig stattfinden, oder direkt, also intentional und bewusst durch geeignete Maßnahmen initiiert werden. Eine direkte Steuerung dessen, welche Werte sich Kinder letztendlich aneignen und an welche sie sich binden, ist nicht möglich. Dies hängt maßgeblich davon ab, was Kinder wahrnehmen und erleben, wie sie die Prozesse verarbeiten und reflektieren (Erbes, 2013).

Ziel von Wertebildung ist es, moralische Werturteilsfähigkeit zu erlernen und sich moralische Werthaltungen anzueignen (Schubarth, 2010). Dies wird auch unter dem Begriff der **Wertekompetenz** zusammengefasst. Sie ermöglicht es, sich konstruktiv mit unterschiedlichen Werten und Werthaltungen auseinanderzusetzen sowie produktiv mit Wertevielfalt und Wertekonflikten umzugehen (Deutsches Rotes Kreuz, 2014, S. 8). Auch Werturteilsfähigkeit und die Fähigkeit zu wertorientiertem Denken, Urteilen und Handeln gehören hier dazu.

Dieser Handlungsaspekt, der in der Wertekompetenz bereits angedeutet wird, stellt neben einem stärkeren kognitiven Fokus der Wertebildung, der sich in der Auseinandersetzung und Reflexion von Werten niederschlägt, die Umsetzung der Wertebildung in Form von **wertorientiertem Handeln** dar. Wertorientiertes Handeln umfasst die Anwendung der eigenen Werte in Handlungssituationen. „*Handeln* kann somit definiert werden als reguliertes, nicht beobachtbares Verhalten, das motivational, emotional und als moralisch zulässig erlebt wird“ (Straka, 2013, S. 6). Dies bedeutet, dass das Individuum über geeignete Werthaltungen verfügt (Kognition), motiviert ist, wertorientiert zu handeln (Motivation), den Wunsch und die Kontrollfähigkeit hat, mit seinem Verhalten etwas zu bewirken (Volition) sowie im sozialen Umfeld unter Berücksichtigung herrschender Normen und Werte angemessen zu reagieren (Sozial).

Werte und wertorientiertes Handeln hängen eng miteinander zusammen (Bardi & Schwartz, 2003; Verplanken & Holland, 2002), wenn sich Individuen ihrer eigenen Werte bewusst sind (Kristiansen & Hotte, 1996). Darüber hinaus ist die Situation ein bestimmender Bedingungsfaktor: Neben den persönlichen Werten spielen hier die allgemeinen gesellschaftlichen Normen ebenso eine Rolle wie die Normen des unmittelbaren Nahraums der sozialen Interaktion, also die Regeln, die in der aktuellen Gruppe gelten (Bardi &

Schwartz, 2003). So kann sich ein Jugendlicher mit Gleichaltrigen beim gemeinsamen Ausgehen völlig anders verhalten als mit den eigenen Eltern.

2. Wertebildung an Schulen

Die **Schule** ist an der Wertebildung maßgeblich beteiligt. Als öffentliche Institution ist die Schule an das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, an das jeweilige Landesgesetz (Bayern, Baden-Württemberg, etc.) sowie an das Schulgesetz gebunden. Zentrale Werte des Grundgesetzes sind Menschenwürde, innere Sicherheit, individuelle Freiheit, rechtliche und soziale Gleichheit, Volkssouveränität und Demokratie (Detjen, 2012). Auch in den Landesgesetzen wird auf Werte verwiesen, u.a. auf Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit, Toleranz oder Solidarität (Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 28.06.1950; Verfassung des Landes Brandenburg vom 20.08.1992, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 05.12.2013; jeweils mit Stand vom 01.02.2017).

Darüber hinaus verpflichtet sich jede Schule durch ihre eigene Schulordnung, sich an die öffentlichen Werte zu halten. Erfahrbar sind diese durch das Schulklima, in dem „die Wertschätzung und Gleichberechtigung der einzelnen Glieder in ihrer Verschiedenheit“ (Naurath et al., 2013, S. 37) zum Ausdruck kommen soll. Ein wertschätzendes Klima zeichnet sich dadurch aus, dass die Fähigkeiten und Stärken der Kinder unterstützt werden, um Selbstbewusstsein zu entwickeln und die Lernmotivation zu steigern (Naurath, 2013). Dabei spielen auch die räumlichen, sachlichen und personellen Rahmenbedingungen eine große Rolle, weil darüber Lehrern und Schülern der Grad an gesellschaftlicher Wertachtung bzw. Missachtung aufgezeigt wird (Scherr, 2002).

Im **Unterricht** findet der Erwerb von Wissen durch den Lernenden vom Lehrenden unterstützt meist in einer Institution wie Schule oder Hochschule statt. Darin wird der Unterricht als Kommunikationsprozess gesehen, in dem in der Interaktion von Lehrendem und Lernenden planmäßig initiierte und geführte Lernprozesse für die Qualifikation, Sozialisation und persönliche Entwicklung stattfinden. Nach Giesecke (2004) berühren Unterrichtsstoffe in jedem Schulfach Werte und Normen. Dabei heißt Wertebildung in der Schule, „die werthaltigen Aspekte der Sachverhalte wieder stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken.“ (Giesecke, 2004, S. 237). Dies geschieht insbesondere über die Reflexion und das gemeinsame Nachdenken, in denen grundlegende Fragen der Moral oder Ethik argumentativ diskutiert und ausgehandelt werden. Möglich ist dies, indem Schüler mit den Werten und Normen konfrontiert werden, die im fachspezifischen Unterricht, z. B. in einem literarischen Text im Fach Deutsch, vorhanden sind (Giesecke, 2004). Während in sprach- und sozialwissenschaftlichen Fächern der Werteaspekt eher implizit enthalten ist,

findet in Ethik oder Religion eine stärker explizite Wertediskussion statt. In den naturwissenschaftlichen Fächern werden Werte kaum behandelt. Insgesamt wird im alltäglichen Unterricht meist der kognitive Aspekt von Wertebildung betont, also die Reflexion darüber, welche Werte und Normen angesprochen werden. Sehr viel seltener führt dies zu einer konkreten wertorientierten Handlung.

Eine weitere Möglichkeit der Wertebildung stellt die **Lehrkraft** selbst dar. Diese dient für die Schüler als Rollenmodell bzw. als **Vorbild**. So nimmt die Lehrperson im Unterricht eine bedeutende Rolle ein, da diese mit ihrer Persönlichkeit sowie der von ihr geplanten Unterrichtskonzeption und eingesetzten Didaktik den Lernprozess maßgeblich bestimmt. Dabei leben Lehrerinnen und Lehrer den Umgang mit Werten in ihrem Verhalten als Vorbild vor. Das Verhalten und die Einstellungen von Vorbildern geben Orientierung und Halt. Wichtig ist dabei, dass Vorbilder authentisch handeln, um in ihrer Rolle glaubwürdig zu sein (Riemer, 2011). So spielt es eine große Rolle, wie die Lehrkräfte mit Schülern kommunizieren, wie sie Konflikte bewältigen, sich fachlich und didaktisch präsentieren, mit dem geistigen Gehalt des Unterrichtsstoffes umgehen, Stärken und Schwächen der Schüler berücksichtigen sowie zwischen persönlicher Meinung und sachlicher Information unterscheiden (Giesecke, 2004, S. 238). Damit hat Wertebildung in der Schule in einem hohen Maße etwas mit der Qualität erlebter personaler Beziehungen zu tun (Giesecke, 2004, S. 239).

In diesem Zusammenhang ist auf die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1977) hinzuweisen. Diese nimmt an, dass soziales Lernen am Vorbild durch Beobachtung und Nachahmung von Handlungen in der Interaktion erfolgt (Lokhande, 2011). Um dies zu erreichen, sind besondere Voraussetzungen und Bedingungen notwendig, die insbesondere die Persönlichkeitsmerkmale des Modells und des Beobachters sowie deren Beziehung zueinander und die Situation umfassen. Damit ein Lehrer zum Vorbild wird, ist sein sozialer Status, seine Macht und sein Ansehen von Bedeutung, aber auch ob er sympathisch und attraktiv wirkt und ob er die Bedürfnisse des Schülers erfüllen kann. Selbstvertrauen, Erfahrungen, Interessen, Wertvorstellungen, Gefühle oder Stimmungen spielen auf Seiten des Beobachters eine Rolle. Insbesondere eine emotional positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als auch empfundene Ähnlichkeit fördert die Nachahmungsbereitschaft des Lernenden. Die Situation, in der das Verhalten gezeigt wird, sowie dessen Konsequenzen sind ebenfalls bedeutsam. Wird ein Verhalten belohnt und bekräftigt, steigt die Wahrscheinlichkeit beim Beobachter, dieses nachzuahmen. Im Gegensatz dazu wird Verhalten, das bestraft wird, seltener gezeigt.

Neben einer eher impliziten Wertebildung durch den Unterricht oder die Vorbildfunktion des Lehrers gibt es auch explizite Maßnahmen, Wertebildung in der Schule zu fördern. Dies sind u.a. Service Learning (Seifert & Zentner, 2010) oder die Just Community Schools (Baader, 2001). In diesem Beitrag wird der Fokus auf Dilemmata bzw. Dilemmageschichten gelegt.

3. Dilemmata zur Förderung von Wertebildung

Ein Dilemma ist eine Zwangslage, oder Situation, in der sich jemand befindet, wenn er zwischen zwei in gleicher Weise unangenehmen Alternativen wählen soll oder muss (Lind, 2011). Diese Zwangslage fordert vom Individuum ein moralisches Urteil ab, in dem mögliche konkurrierende Werte abzuwägen sind und gegebenenfalls priorisiert werden müssen. Je nachdem, welchen Werten eine größere Bedeutung beigemessen wird, fallen die moralischen Entscheidungen und Beurteilungen unterschiedlich aus. Jedes Individuum muss eine Entscheidung fällen. Solche Dilemmata oder Dilemmageschichten regen die Diskussion, Argumentation und Reflexion bei der Auseinandersetzung mit Werten an. Diese Aktivitäten bewirken neben einer tiefergehenden Durchdringung des Sachverhalts auch, dass die Rangordnung und Wichtigkeit eigener Werte durchdacht werden.

Umgesetzt werden Dilemmata und Dilemmageschichten in verschiedenen Ansätzen. Nachfolgend werden vier vorgestellt: 1. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (Lind, 2009), 2. der Wertediskurs (Oser & Spycher, 2005), 3. Der Values and Knowledge Education Ansatz für die Zusammenführung von wert- und sachorientiertem Unterricht (VaKE; Patry, 2007) sowie 4. Dilemmageschichten für die Sensibilisierung von Werten im naturwissenschaftlichen Kontext in Grundschulen (Kopp, Wallner & Mandl, 2017).

3.1 Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion

Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD) geht auf die Theorie der Moralentwicklung von Kohlberg (1964) zurück. Kohlberg verwendete Dilemmata, um verschiedene Stufen der Moralentwicklung bei Kindern und Jugendlichen zu klassifizieren (Nunner-Winkler, 2009) und diese Entwicklung anzuregen, indem die Schüler mit Argumenten konfrontiert wurden, die eine Stufe über ihrem eigenen moralischen Niveau lagen.

Ziel der Konstanzer-Dilemma-Diskussion ist es, die Wertekompetenz zu fördern, um letztendlich neben einem eher kognitiven Aspekt der stärkeren Reflektiertheit und Denkfähigkeit auch einen handlungsorientierten Aspekt zu vermitteln (Lind, 2012). Hauptziel ist jedoch die Förderung kognitiver Fähigkeiten. Diese umfassen folgende Aspekte (Lind, 2012, S. 3):

- Sich der eigenen Prinzipien bewusst werden;
- Umstände und Fakten einer Situation genau beachten;
- Eigene Prinzipien nach ihrer Wichtigkeit und Angemessenheit unterscheiden;
- Eigene Prinzipien in einem sozialen Kontext artikulieren;
- Den Argumenten anderer zuhören;
- Bei Konflikt gleichrangiger Prinzipien Meta-Prinzipien zur Auflösung eines Konflikts finden;

Lind (2012) wählt drei zentrale Aspekte für die Förderung von Wertebildung, die empirisch in ihrer Effizienz bestätigt wurden: Erstens werden Pro-Argumente gewählt, die eine geringe Differenz zur eigenen moralischen Entwicklung aufweisen (Berkowitz, 1981), oder es werden Gegenargumente eingesetzt (Walker, 1986). Ein zweiter Aspekt ist die rhythmische Abwechslung von Phasen der Unterstützung und der Herausforderung, um ein optimales Aufmerksamkeitsniveau bei den Schülern zu erzielen. Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Gestaltung der Dilemmata selbst: Hier werden semi-reale Dilemmata bevorzugt. Semi-reale Dilemmata entsprechen nicht der Wirklichkeit, weisen aber einen großen Alltagsbezug auf.

Didaktisch aufbereitet wird eine typische Unterrichtsstunde mit der Konstanzer-Dilemma-Diskussion folgendermaßen (siehe Lind, 2009; 2011):

1. Unterrichtsbeginn: Die Lehrkraft wartet, bis alle Teilnehmer aufmerksam sind.
2. Präsentation des semi-realen Dilemmas durch die Lehrkraft.
3. Stilles Nachdenken durch die Teilnehmer: Teilnehmer erhalten die Geschichte und können diese nochmal in Ruhe lesen und sich Notizen dazu machen.
4. Dilemma-Klärung: Die Lehrkraft klärt die Wahrnehmung der Teilnehmer hinsichtlich der Geschichte und fragt, ob sie diese als Dilemma empfinden oder nicht.
5. Erste Abstimmung: Die Lehrkraft führt eine Abstimmung pro und contra durch bezogen auf die Entscheidung der Hauptfigur.
6. Vorbereitung der Diskussion in kleinen Gruppen: Es werden pro und contra Gruppen von je 3-4 Personen gebildet, die ihre Argumente sammeln und durch weitere Argumente ergänzen.
7. Diskussion im Plenum: Die pro und contra Gruppen treffen sich und diskutieren ihre verschiedenen Standpunkte. Dabei sind zwei Regeln von Bedeutung: 1. Jedes Argument ist zulässig ohne jedoch ein Kind anzugreifen oder zu bewerten, 2. Die Teilnehmer rufen den nächsten Sprecher aus dem Gegenlager selbst auf.
8. Nominierung der besten Gegenargumente: Jeder Teilnehmer darf das beste Argument der jeweiligen Gegenseite nominieren.

9. Zweite Abstimmung: Pro und Contra werden erneut abgestimmt.
10. Reflexion (Unterstützung): Die Stunde wird hinsichtlich erlebter Freude und erzieltm Lernerfolg reflektiert.

Ein **Dilemma-Beispiel** ist folgendes (nach Lickona, 1989):

Kätzchen-Dilemma

Diese Geschichte erzählt von Paula. Paula ist acht Jahre alt und klettert sehr gerne auf Bäume. Sie ist sogar die beste Kletterin in der Nachbarschaft. Eines Tages fällt sie von einem Baum, verletzt sich aber nicht. Ihr Vater sieht den Sturz. Er ist besorgt und sagt ihr, sie solle ihm versprechen, nicht mehr auf Bäume zu klettern. Paula verspricht es und beide geben sich die Hand.

Am gleichen Tag trifft Paula ihre Freundin Anna und andere Freunde. Annas süßes Kätzchen sitzt auf einem Baum und kommt nicht mehr alleine herunter. Es muss sofort etwas getan werden, denn sonst könnte das Kätzchen vom Baum fallen. Da Paula die beste Kletterin ist, fragen die Kinder sie, ob sie auf den Baum klettern könnte, um das Kätzchen zu retten. Doch Paula erinnert sich an das Versprechen, das sie ihrem Vater gegeben hat.

Studien zum Einsatz der Konstanzer-Dilemma-Diskussion wurde weniger mit Schülern als mit Studierenden durchgeführt. So konnte eine Längsschnittstudie von Lind (2015) mit über 3.000 Psychologie- und Lehramtsstudierenden zeigen, dass die Konstanzer-Dilemma-Diskussion für die Förderung von Wertebildung geeignet ist. Dieser Effekt zeigt sich in Seminaren stärker wie in Vorlesungen. Wenig beeinflussbar ist die generelle wertbezogene Orientierung der Befragten.

3.2 Wertediskurs

Der **Wertediskurs** (Oser, 1986) verwendet ebenfalls Dilemmata zur Förderung der moralischen Entwicklung, die in die Stufen nach Kohlberg gegliedert werden. In diesem Ansatz geht es darum, Konflikte zu lösen, in denen moralische Normen verwendet und legitimiert werden. Der Wertediskurs-Ansatz geht davon aus, dass professionelle Moral nur dann gelernt wird, wenn sich die Lehrkraft den moralischen Themen stellt und diese in spezifischen Klassenraum- und Problemlösesituationen diskutiert (Oser, 1992). Das gemeinsame Aushandeln von Wertefragen im Miteinander von Lehrkraft und Schülern ist in diesem Ansatz von besonderer Bedeutung (Oser, 1992). Durch Rollenübernahme, gegenseitiges Verständnis und praktische Lösungen von wertbezogenen Fragestellungen besitzt der Wertediskurs vor allem ein prozedurales Konzept, das sich die Lehrkraft aneignen kann. Daher liegt der Schwerpunkt des Ansatzes auf der Lehrkraft selbst.

Ziel des Wertediskurses ist es, die moralische Entwicklung innerhalb einer moralischen Entwicklungsstufe anzuregen (Oser, 1992). Bei Oser und Spychiger (2005) geht es darum, moralisches Lernen durch Einsicht in die möglichen Folgen des Handelns zu fördern. Gerade Erlebnisse, in denen Kinder negative Werte wie Ungerechtigkeit erfahren, dienen dazu, positive Werte, wie hier den Wert der Gerechtigkeit, zu erwerben (Oser, 2005).

Im Rahmen der Diskussion und Lösung von Dilemmata sind **didaktisch** vier Schritte wesentlich (Oser, 1992): Erstens ist die Lehrkraft dafür verantwortlich einen runden Tisch zu kreieren, in dem alle Schüler eingeladen sind, daran teilzunehmen. In einem zweiten Schritt dürfen die Schüler sämtliche Meinungen äußern, unabhängig davon, ob Bedürfnisse, Begründungen, Schuldzuweisungen oder mögliche Lösungen präsentiert werden. Jeder Teilnehmer ist angehalten, den anderen Personen zuzuhören, um letztendlich zu einer besten Lösung zu gelangen. Hier agiert die Lehrkraft einerseits als Diskussionsleiter und andererseits als Informationsträger, der ebenfalls seine Meinung in die Diskussion einbringt. In einem dritten Schritt muss jeder Teilnehmer zur Lösung beitragen und Verantwortung für seine Meinung übernehmen, also diese auch begründen. Wenn diese drei Aspekte erfüllt sind, so kommt es zum vierten Schritt, nämlich zu einer Lösung des Dilemmas (Oser, 1992).

Ein mögliches **Beispiel**-Dilemma, das auch zur Erfassung moralischer Werturteilsfähigkeit eingesetzt wird, lautet folgendermaßen (Colby & Kohlberg, 1987).

Valjean-Dilemma

In einem europäischen Land konnte ein armer Mann namens Valjean ebenso wie seine Schwester und sein Bruder keine Arbeit finden. Ohne Geld stahl er Essen und Medizin, die er benötigte. Er wurde gefangen genommen und für sechs Jahre ins Gefängnis geschickt. Nach ein paar Jahren konnte er aus dem Gefängnis ausbrechen und er begann ein neues Leben in einem anderen Teil des Landes unter einem neuen Namen. Er sparte Geld und baute eine Fabrik auf. Er zahlte seinen Arbeitern die höchsten Löhne und verwendete den Gewinn der Fabrik dafür, ein Krankenhaus für solche Menschen zu bauen, die sich keine gute medizinische Versorgung leisten konnten. Zwanzig Jahre vergingen als ein Schneider den Eigentümer der Firma als Valjean erkennt, den entlaufenen Gefangenen, den die Polizei in seiner Heimatstadt immer noch sucht.

„Soll der Schneider Valjean an die Polizei verraten? Warum oder warum nicht?“

War es richtig von Valjean, Essen und Medikamente zu stehlen, weil er es für einen guten Zweck tat? Sollen Menschen, die das Gesetz für einen guten Zweck brechen ins Gefängnis? Soll Valjean zurück ins Gefängnis geschickt werden, obwohl er armen Menschen mit seinem

Krankenhaus hilft? Hat ein Bürger die Pflicht, einen entflohenen Gefangenen den Behörden zu melden? Hat der Schneider auch das Recht, dies nicht zu tun? Was ist das verantwortungsvollste, das der Schneider machen soll? Was würdest du machen, wenn du an der Stelle des Schneiders wärst? “

Studien zum Wertediskurs existieren vor allem mit angehenden Lehrkräften. In diesem Zusammenhang wurden unterschiedliche Studienserien durchgeführt (Oser, 1992). Im Rahmen einer Interventionsstudie ging es um die Veränderung der Einstellung zu Werten von Lehrkräften. Um diese zu erzielen, wurden die Lehrkräfte mit Dilemmata, Rollenspiel, oder Fallstudien konfrontiert, die mit Hilfe des Wertediskurses bearbeitet wurden. In diesem quasi-experimentellen Design zeigte sich, dass die Lehrkräfte in der Interventionsgruppe in ihrer kognitiven Konzeption bezüglich einer Diskursorientierung besser abschnitten als die anderen Gruppen. Darüber hinaus zeigten sich hohe Korrelationen zwischen wertorientierten Diskursen von Lehrkräften und der Einschätzung von Ehrlichkeit, Engagement, Respekt, Gerechtigkeit und didaktischer Kompetenz durch die Schüler. Auch fühlten sich die Schüler solcher Lehrkräfte wohler in der Klasse (Oser, 1992).

3.3 Values and Knowledge Education Ansatz (VaKE)

Auch im **VaKE-Ansatz** werden Dilemmata eingesetzt (Patry, 2007). Diese sind so konzipiert, dass ein Protagonist aus zwei moralisch nicht miteinander vereinbaren Handlungsalternativen eine Entscheidung fällen muss. Die Entscheidung zugunsten einer Alternative impliziert immer, dass ein wichtiger Wert verletzt wird. Die Schüler sind dazu angehalten, für den Protagonisten der Geschichte die Entscheidung zu fällen und diese anschließend zu begründen. Um zu einer solchen Entscheidung zu gelangen, wird dieser wertorientierte Sachverhalt mit sachorientierten Unterrichtsinhalten verknüpft. Damit dies erzielt wird, können die Schüler alle verfügbaren Ressourcen (z.B. Recherchearbeit im Internet, Diskussion mit Peers) nutzen (Zierer, 2010).

Ziel des Ansatzes ist es, dass die Schüler lernen, den gewählten Standpunkt überzeugend mit Argumenten, Beweisen und Belegen darzulegen und zu verteidigen, also seine Meinung argumentativ zu begründen.

Die **didaktische** Durchführung von VaKE umfasst 10 bzw. 11 Schritte (Patry, Weinberger, Weyringer & Nussbaumer, 2012, S. 565-566):

1. Klasse: Dilemma einführen und dazugehörigen Werte benennen;
2. Gruppe: Erste individuelle Entscheidung zur eigenen Meinung. Anschließend kann dies in der Klasse geäußert werden.

3. Kleingruppe: Erstes Argumentieren (Dilemmadiskussion) und Suche nach Gründen für die eigene Meinung;
4. Klasse: Austausch über Erfahrungen und Argumente sowie über fehlende Informationen hinsichtlich ihrer Klarheit und Überzeugungskraft;
5. Kleingruppe: Suche nach Information zur Unterstützung der Argumentation;
6. Klasse: Austausch der Ergebnisse (Informationen) und Prüfung auf deren Ausführlichkeit;
7. Kleingruppe: Zweites Argumentieren der Meinung auf Basis der neuen Informationen;
8. Klasse: Austausch der neuen Informationen (Dilemmadiskussion);
9. Klasse/Gruppe: Wiederholung der Schritte 4-8, wenn notwendig;
10. Klasse: Endprodukt, Synthese;
11. Generalisation: Das Thema wird hinsichtlich verwandter Inhalte am Ende mehrerer Dilemmageschichten in der Klasse diskutiert.

Ein **Beispiel** für eine Dilemmageschichte aus dem VaKE ist folgende (Patry, Weyringer, Aichinger & Weinberger, 2016, S. 132):

Dilemma „Die Menschen auf dem Planeten Wahinu“

Es ist das Jahr 2173. Auf der Erde leben 15 Milliarden Menschen. Es gibt für so viele Menschen nicht genug Wasser und Essen. Deshalb suchen die Menschen nach einem neuen Planeten. Sie entdecken einen neuen Planeten und geben ihm den Namen „Wahinu“. Nun fliegen aus jedem Teil der Erde einige Menschen mit Raketen dorthin. 100 Menschen können auf diesem Planeten ein ganz neues Leben anfangen.

Am Anfang sind alle sehr glücklich. Alles ist neu und interessant. Sie lernen zuerst die neue Umgebung und die anderen Menschen kennen. Alle sind verschieden. Viele sprechen eine andere Sprache und verstehen einander nicht. Es gibt keine Regeln und Gesetze. Es ist ein Chaos!

Die Menschen beginnen zu streiten. Sie sagen: „Wir brauchen Regeln und ein neues System!“

Die eine Gruppe sagt: „Es muss eine Person geben, die für uns die Regeln und Gesetze bestimmt. Diese Person muss für uns entscheiden, was richtig und falsch ist.“

Die zweite Gruppe sagt: „Nein, wir alle müssen gemeinsam über unsere Regeln und Gesetze bestimmen!“

Was sollen die Menschen tun? Für welches System sollen sich die Menschen am Planeten Wahinu entscheiden? (Patry, et al., 2016, S. 132).

Verschiedene Studien mit VaKE bei unterschiedlichen Zielgruppen wie Grundschülerinnen und -schüler (Demetri, 2015), Jugendlichen aus verschiedenen mitteleuropäischen Ländern mit unterschiedlichen Muttersprachen (Weyringer, 2008) und auszubildende Lehrkräfte (Weinberger, Patry & Weyringer, 2016) zeigen folgende drei zentrale Ergebnisse: Bei Vergleichen zwischen mit VaKE-unterrichteten Gruppen und Kontrollgruppen gibt es keinerlei Unterschiede hinsichtlich des unterrichtsbezogenen Wissens (Demetri, 2015; Mayerhofer, 2008; Weinberger, 2006). Zweitens zeigen VaKE-Teilnehmer eine sehr hohe Motivation (Weyringer, 2008) und arbeiten selbst gesteuert (Mayerhofer, 2008). Drittens weisen VaKE-Teilnehmer darüber hinaus eine erhöhte moralische Kompetenz auf (Weinberger, et al., 2016).

3.4 Dilemmageschichten in der Grundschule

Ähnlich zu Dilemmata wenngleich weniger moralisch sind **Dilemmageschichten** (Kopp et al., 2017), die im sachorientierten Unterricht in der Grundschule eingesetzt werden. Hier werden kindgerechte Situationen beschrieben, in denen sich Schülerinnen und Schüler in die Rolle der Protagonisten versetzen müssen und ebenfalls verschiedene Werte und Handlungsalternativen abwägend eine Entscheidung zu treffen haben. Diese Dilemmageschichten werden in so einer Weise erstellt, dass sie die Unterrichtsinhalte aufgreifen, mit dem Werteaspekt verknüpfen und damit über die inhaltliche Wissensvermittlung hinaus das vermittelte Wissen und die angesprochenen Werte auf alltagsrelevante Situationen transferieren. Solche Dilemmageschichten können in verschiedenen Unterrichtsfächern eingesetzt werden. Während in Religion ein stärkerer moralischer Anspruch vorhanden ist, ist dies in naturwissenschaftlichen Fächern weniger der Fall.

Solche Dilemmageschichten wurden im MINT-Bereich in Grundschulen (3./4. Klasse) integriert. Hauptgegenstand der Unterrichtseinheit stellt hier das Experimentieren zu verschiedenen Themen in den Bereichen Energie (z.B. Strom), Umwelt (z.B. Mülltrennung) und Gesundheit (z.B. Sinnesorgane) dar. Insgesamt gibt es zu allen Themen 42 Einzelexperimente, von denen fünfzehn ausgewählt wurden, um sie zusätzlich mit Dilemmageschichten zu versehen, in denen Werte angesprochen werden. (Mandl, Kopp, Niedermeier, & Meixner, 2015).

Ziel dieser Dilemmageschichten ist es, die Kinder im naturwissenschaftlichen Kontext für verschiedene Werte zu sensibilisieren. Zentrale Werte stellen hier u. a. Umweltbewusstsein, Verantwortungsübernahme oder Zuverlässigkeit dar. Besonderer Fokus liegt auf der Sensibilisierung für Werte durch eine aktive Auseinandersetzung und Diskussion

verschiedener Handlungsalternativen der Dilemmageschichte. Darüber hinaus kann durch die Wahl der besten Handlungsmöglichkeiten auch generelles wertorientiertes Handeln, das im Alltag gezeigt wird, angeregt werden.

Die Lehrkraft wird **didaktisch** angeleitet, folgende Schritte durchzuführen (Mandl, et al., 2015, S. 14):

1. Methodische Vorbereitung der Wertediskussion;
2. Diskussion des Einstiegsproblems mit den Schülerinnen und Schülern;
3. Abklären verschiedener Positionen und wertbezogener Meinungen;
4. Festhalten der Positionen und Argumente der Schülerinnen und Schüler;
5. Unterrichtsgespräch für die Erarbeitung adäquater Handlungsmöglichkeiten;
6. Ergebnissicherung;

Im Experiment „Wiederverwertung von Biomüll“ geht es darum zu erkennen, wie Biomüll funktioniert. Dabei wird den Schülern näher gebracht, welche Inhaltsstoffe Biomüll umfasst, wie dieser aufgebaut wird, wie die Zersetzung von Biomüll stattfindet und wie er eingesetzt werden kann. In diesem Zusammenhang wurde folgende Dilemmageschichte entwickelt:

Paul-Müll-Dilemma:

Dein Mitschüler Paul hat heute Geburtstag. Seine Mutter gibt ihm für seine Klassenkameraden Gummibärchen in kleinen Tüten mit. Er sammelt den ganzen Müll in einer Tüte. Du siehst, wie Paul nach der Pause die ganze Tüte einfach in die Biomülltonne wirft.

Überlege dir: Was würdest du tun? (Kopp et al., 2017)

Nachdem sich die Kinder inhaltlich mit dem Biomüll und einem Experiment zur Erstellung einer eigenen Bio-Mülltonne beschäftigt haben, dürfen sie sich mit dieser Geschichte auseinandersetzen, um sensibel für Werte wie Umweltbewusstsein oder Verantwortungsübernahme zu werden.

Studien, die in diesem Rahmen durchgeführt wurden zeigen, dass die Schüler aktiv und inhaltlich passend zur Geschichte diskutieren konnten und die Perspektive des Protagonisten einnahmen (Kopp et al., 2017). Darüber hinaus wurden sie für Werte wie Verantwortungsübernahme oder Eigenaktivität sensibilisiert und konnten adäquate Handlungsmöglichkeiten zur Lösung der Dilemmageschichten entwickeln (Kopp et al., 2017).

4 Vergleich der vier Ansätze

Gemeinsamkeiten. Allen hier beschriebenen Ansätzen zur Unterstützung der Auseinandersetzung mit Werten sind zwei Dinge gemeinsam: Zum einen die Verwendung von Dilemmata, zum anderen das didaktische Prozedere.

Alle vier Ansätze setzen *Dilemmata* bzw. Dilemmageschichten ein, um Schüler für Werte zu sensibilisieren. Da es sich dabei um eine Zwangslage handelt, die stets negative Konsequenzen nach sich zieht, ist der Lernende angehalten, verschiedene Aspekte der Geschichte zu berücksichtigen und damit unterschiedliche Standpunkte einzunehmen.

Das *didaktische Prozedere* der Auseinandersetzung mit Dilemmata oder Dilemmageschichten im Unterricht umfasst folgende fünf Schritte, die sich vor allem auf kognitive Prozesse beziehen: Als *Erstes* wird das Dilemma in der Klasse eingeführt. Dies kann über das selbständige Lesen, das Erzählen durch den Lehrer oder anschauliche Bilder erfolgen. Dabei ist es zentral, dass die Schüler das Dilemma erkennen, also die Zwangslage, in der sich der Protagonist befindet, erfassen. Dem Alter der Kinder entsprechend verändert sich solch eine Zwangslage in ihrer Komplexität.

In einem *zweiten Schritt* kommt es zur Stellungnahme der Schüler und zum Austausch der Meinungen. Dies kann zunächst allein, dann aber in der Kleingruppen oder in der gesamten Klasse erfolgen, mündlich oder mit schriftlicher Unterstützung z.B. in Form einer Auflistung der Meinungen. Hierbei werden unterschiedliche Werte ausgetauscht, miteinander verglichen und diskutiert. Meist kommt es zu einer Konfrontation der eigenen Werte mit den Werten anderer. Stimmen diese nicht überein, finden möglicherweise sozio-kognitive Konflikte statt, die zu einer tieferen Verarbeitung bzw. zu weiteren Elaborationen führen können (Doise & Mugny, 1984; Piaget, 1932/1986).

In diesem Zusammenhang ist die Argumentation von Bedeutung, die in einem *dritten Schritt* die Meinung zu begründen versucht. Diese beschreibt eine Situation, in der einzelne Argumente, die einen thematischen Bezug zueinander aufweisen, zur Unterstützung des jeweiligen Standpunktes in einem Dialog ausgetauscht werden (Baker, 1996; Leita, 2000). Ein Argument ist eine bedeutungsvolle einzelne Äußerung zur Unterstützung einer anderen Aussage (Andriessen, Baker, & Suthers, 2003) und umfasst zwei aufeinander bezogene Propositionen (Baker, 1996), nämlich eine These und deren Begründung durch Fakten, Beweise oder Belege. Dabei sind zwei Prozesse von Bedeutung: Zum einen umfasst das Generieren von Argumenten kognitive Aktivitäten wie kritisches Denken und Schlussfolgern (Andriessen, et al., 2003) und zum anderen das Aushandeln von Meinungen in der Argumentationssituation sozio-kognitive Aktivitäten des Vergleichens, Abwägens und Bewertens verschiedener genannter Argumente (Kopp, 2005). Das Argumentieren kann entweder in der Kleingruppe oder im Plenum stattfinden.

Neben der Argumentation ist in einem *vierten Schritt* auch die Reflexion über Werte von Bedeutung. Reflexion „bezeichnet insbesondere die Fähigkeit, eigenes Verhalten, mentale

Konzepte, Gefühle und Haltungen wahrzunehmen und in Bezug zur Umwelt kritisch zu hinterfragen. Sie ist notwendige Voraussetzung, um aus gemachten Erfahrungen zu lernen, vor, während oder nach dem Ereignis.“ (Wirtz, 2017, S. 1419). Mit Hilfe von Reflexion wird es uns möglich, Ungereimtheiten in unseren Überzeugungen und Fehler im Problemlösen zu korrigieren (Mezirow, 1990). Daher sind reflexive Aktivitäten für die Wertebildung von Bedeutung. Die Reflexion ist zunächst eine individuelle Tätigkeit, die später in geäußerten Argumenten oder Begründungen zum Ausdruck kommt.

Am Ende dieses kognitiven Prozesses des Erkennens, der Diskussion, Argumentation und Reflexion, steht als *fünfter Schritt* die Entscheidung der Schüler, die mit sachlichen Informationen ebenso begründet wird wie mit den eigenen Werthaltungen. Der Begründung wird hier ein besonders wichtiger Beitrag beigemessen.

Unterschiede. Unterschiede zwischen den einzelnen Ansätzen finden sich vor allem in der *fachlichen Anbindung* von Dilemmata. So eignen sich die vier Ansätze für unterschiedliche Anwendungsszenarios im Unterricht.

Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion und der Wertediskurs eignen sich insbesondere für ethische oder religiöse Themen. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion verwendet semi-reale Dilemmata, die vom Lehrer selbst entworfen werden und sehr zielgerichtet bestimmte Themen ansprechen. Diese Dilemmata eignen sich vor allem für höhere Klassen fortführender Schulen. Im Gegensatz dazu ist der Wertediskurs sehr viel breiter angelegt und greift Probleme aus dem Alltag auf, die im Klassenraum diskutiert werden. Solche Probleme können in sämtlichen Jahrgangsstufen auftreten. Besonderer Fokus liegt beim Wertediskurs auf der Lehrerbildung, denn: die Lehrer sollen für solche Alltagsprobleme sensibilisiert werden, in denen Werte zum Ausdruck kommen. Der Umgang und die Lösung dieser Probleme im Berufsalltag des Lehrers stellen hier die zentralen Aspekte dar.

Der VakE-Ansatz und die Dilemmageschichten in der Grundschule sind inhaltlich an naturwissenschaftlichen Themen ausgerichtet. In beiden findet eine stärkere Verzahnung von vermittelten naturwissenschaftlichen Inhalten und entsprechenden Werten statt. Da sich solche Themen auch sehr viel häufiger in unmittelbarem Alltag finden, ist hier auch ein starker Handlungsbezug gegeben, z. B. beim Thema Mülltrennung.

5 Probleme

Werden Dilemmata in Schulen eingesetzt, so wird man mit verschiedenen Einschränkungen und Problemen konfrontiert.

Eine wichtige Einschränkung ist die *Zeit*. Die Auseinandersetzung mit Dilemmata benötigt immer Zeit. Häufig beklagen Lehrer den Umstand, dass diese Zeit aufgrund eines sehr vollen Lehrplans nicht zur Verfügung steht. Umso wichtiger ist eine langfristige und umfassende Planung des Einsatzes solcher Maßnahmen zur Wertebildung.

In diesem Zusammenhang ist auch der *Nachhaltigkeit* Rechnung zu tragen: Die Diskussion über Werte führt nur dann zur Bildung neuer Werte oder zu einer Änderung alter Werte, wenn diese in verschiedenen Situationen und Kontexten stattfindet. Das heißt, dass ein einmaliger Einsatz von Dilemmata oder Dilemmageschichten oft nicht ausreicht, um eine nachhaltige Wertebildung zu ermöglichen.

In Zusammenhang mit der Nachhaltigkeit ist auch das *wertorientierte Handeln* von Bedeutung. Schließlich geht es darum, Denken und Handeln in Verbindung zu bringen. Indem Dilemmata und Dilemmageschichten an die Lebenswelt und Erfahrungen der Lernenden anknüpfen, wird ein Transfer in den Alltag möglich gemacht (Gerstenmaier & Mandl, 2004). Denken und Handeln in Auseinandersetzung mit alltäglichen Problemstellungen in der Lernumgebung stellen die zentralen Komponenten dar, die sich auf die Persönlichkeit, auf deren Bildung und Wertvorstellungen auswirken können.

Auch die *Lehrkräfte* müssen adäquat ausgebildet sein, um die verschiedenen Ansätze zur Wertebildung erfolgreich im Unterricht einsetzen zu können. Dazu gehört auch, geeignete Dilemmata und Dilemmageschichten verfassen zu können, die für die Zielgruppe und das jeweilige Thema passend sind. Dies scheint nicht immer einfach zu sein, wie die obigen Beispiele zeigen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist auch, dass sich die Lehrkräfte ihrer Bedeutung bewusst sind, dass sie selbst Werte verkörpern, die sie ihren Schülern als Vorbilder vorleben und damit auch weitergeben.

6 Schluss

Insgesamt scheinen Dilemmata aufgrund ihrer inhaltlichen Adaptierbarkeit eine geeignete Methode für die Schule und den Unterricht darzustellen. Insbesondere im Kontext zunehmend globaler Probleme wie Klimawandel, Armut und Hungersnöte ist es notwendig, Kindern schon früh nicht nur Werte zu vermitteln, sondern ihnen die aktive Wertebildung sowie wertorientiertes Handeln zu ermöglichen; nicht zuletzt, indem der Lehrer selbst als authentisches Vorbild für wertorientiertes Denken und Handeln dient.

Literaturverzeichnis

- Andriessen, J., Baker, M., & Suthers, D. (2003). Argumentation, computer support, and the educational context of confronting cognition. In J. Andriessen, M. Baker, & D. Suthers (Eds.), *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments* (pp. 1-25). Dordrecht: Kluwer.
- Baader, M. (2001). Zur Theorie und Praxis des Just Community-Ansatzes in der Moralerziehung. In E. Liebau (Hrsg.), *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe* (S. 159-193). Weinheim: Juventa.
- Baker, M. (1996). *Argumentation and cognitive change in collaborative problem-solving dialogues* (COAST Research Report Number CR-13/96). Lyon: University of Lyon, France.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: strengths and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220.
- Berkowitz, M.W. (1981). A critical appraisal of the 'plus-one' convention in moral education. *Phi Delta Kappan*, 488-489.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgement: Volume 2, Standard Issue Scoring Manual*. New York: Cambridge University Press.
- Demetri, A. (2015): *Kombination moralischer Werterziehung mit konstruktivistischem Wissenserwerb in der Grundschule. Das Unterrichtsmodell VaKE in der Grundschule*. Salzburg (Austria): Dissertation der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Detjen, J. (2012). *Verfassungswerte: Welche Werte bestimmen das Grundgesetz?* Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Deutsches Rotes Kreuz (2014). *Arbeitshilfe zum Projekt „Wertebildung in Familien“*. Grundlagen einer wertesensibilisierenden Familienbildung. Verfügbar unter http://www.wertebildunginfamilien.de/wp-content/uploads/2014/12/Arbeitshilfe_Wertebildung.pdf [28.04.2017].
- Doise, W. & Mugny, W. (1984). *The social development of intellect*. Oxford: Pergamon.
- Erbes, A. (2013). „Ich bin meine Didaktik“ – Handlungstheoretische Ansätze einer wertesensibilisierenden pädagogischen Praxis in der Familienbildung. In A. Erbes, C. Giese, & H. Rollik (Hrsg.), *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen und Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 78-104). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e.V.
- Franz, M. (2010). *Hauptsache Wertebildung. Mit Kindern Werte erleben und entwickeln, Handbuch zur Werteerziehung in Kindergarten und Hort*. München: Don Bosco.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2004). Bildung und Lernen in der Tradition von Kerschensteiner und Dewey. In R. Tippelt (Hrsg.), *Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Georg Kerschensteiner: Biographische, bildungs-, erziehungs- und lehrtheoretische Aspekte* (S. 21-27). München: Herbert Utz.
- Giesecke, H. (2004). Was kann die Schule zur Werteerziehung beitragen? In S. Gruehn, G. Kluchert, & T. Koinzer (Hrsg.), *Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag* (S. 235-246). Weinheim: Beltz.

- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. *Review of child development research*, 1, 381-431.
- Kopp, B. (2005). *Effekte schematheoretischer Unterstützung auf Argumentation und Lernerfolg beim kooperativen Lernen in Videokonferenzen*. Berlin: Logos.
- Kopp, B., Wallner, K., & Mandl, H. (2017). Impulses and dilemma stories for values education in STEM context in elementary schools, *Journal of Modern Education Review*, 7(2), 91-105.
- Kristiansen, C. M. & Hotte, A. M. (1996). Morality and the Self. Implications for when and how of value-attitude-behavior relations. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Ontario Symposium. Vol 8: The Psychology of Values* (S. 77-106). Mahwah: Erlbaum.
- Leitao, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.
- Lickona, Th. (1989). *Wie man gute Kinder erzieht! Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können*. München: Kindt.
- Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar*. München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2011). Moralerziehung. In: E. Zierer & K. Kiel (Hrsg.). *Basiswissen Unterrichtsgestaltung* (S. 39–50). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lind, G. (2012). Die Methode der Dilemmadiskussion. In F. Brüggen, W. Sander, & Ch. Igelbrink (Hrsg.), *Basistexte zur Urteilsbildung* (Urteils-Bildung, Bd. 2). Münster: LITVerlag.
- Lind, G. (2015). Favorable learning environments for moral competence development. A multiple intervention study with 3.000 students in a higher education context. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, No. 4, Issue 4. Verfügbar unter https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=53411 [28.04.2017].
- Lokhande, M. (2011). *Der Erwerb von Werten und ihr Einfluss auf individuelles Verhalten. Expertise für die Bertelsmann Stiftung (Programm „Lebendige Werte“)*. Berlin: Bertelsmann.
- Mandl, H. (2016). *Mint und Werte – Wertebildung im Experimentalunterricht*. Interview mit der Siemens Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.siemens-stiftung.org/de/projekte/mint-und-werte/einblick/> [28.04.2017].
- Mandl, H., Kopp, B., Niedermeier, S., & Meixner, M. (2015). *Leitfaden „Naturwissenschaften, Technik und Werte“*. München: Siemens-Stiftung.
- Mayerhofer, B. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE im englischsprachigen und deutschsprachigen GWK-Unterricht*. Salzburg: IMST-Fonds. Verfügbar unter https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/9/91/1183_Langfassung_Mayerhofer.pdf [28.04.2017].
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, 1(20).
- Multrus, U. (2008). Werteerziehung in der Schule – Ein Überblick über aktuelle Konzepte. In Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung* (1. Ausgabe, S. 22–37). Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Naurath, E. (2013). Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung. In E. Naurath, M. Blasberg-Kuhnke, E. Gläser, R. Mokrosch, & S. Müller-Using (Hrsg.), *Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung* (S. 29-42). Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück. DOI: 10.14220/9783737001304.29.

- Naurath, E., Blasberg-Kuhnke, M., Gläser, E., Mokrosch, R., Müller-Using, S. (Hrsg.) (2013). *Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*. Göttingen: Universitätsverlag. Osnabrück.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In D. Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 51–76). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 528–548.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 917-941). New York: Macmillan.
- Oser, F. (1992). Morality in professional action: a discourse approach for teaching. In F. K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (pp. 109-125). San Francisco: Jossey-Bass.
- Oser, F. (2005). Negatives Wissen und Moral. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 171-181.
- Oser, F., & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Patry, J.-L. (2007). VaKE-Introduction and Theoretical Background. In K. Tirri (Ed.), *Values and Foundations in Gifted Education* (pp. 157-169). Bern: Peter Lang.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2012). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Hrsg.), *The Handbook of Educational Theories* (S. 563-577). Charlotte: Information Age Publishing.
- Patry, J.-L., Weyringer, S., Aichinger, K. & Weinberger, A. (2016). Integrationsarbeit mit eingewanderten Jugendlichen mit VaKE (Values and Knowledge Education). *International Dialogues on Education: Past and Present*, 3(3), 123-139.
- Piaget, J. (1932/1986). *The moral judgment of the child*. New York: Collier.
- Riemer, H. L. (2011). *Vorbilder und Vorbildhandeln. Über den Wandel der Werte und die Chancen ihrer Neuentdeckung*. Berlin: Dr. Köster.
- Scherr, A. (2002). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In B. Hafenecker, P. Henkenberg, & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Arbeitsfelder* (S. 26-43). Schwalbach: Wochenschau.
- Schubarth, W. (2010) „Die Rückkehr der Werte.“ Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung, In: W. Schubarth, K. Speck, & H. von Lynen Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven* (S. 21-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubarth, W., Speck, K., & Lynen Berg, H. von (2010). *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2(1), Verfügbar unter <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11> [28.04.2017].
- Seifert, A. & Zentner, S. (2010). *Service Learning - Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

- Speck, K. (2010). Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: W. Schubarth, K. Speck, & H. von Lynen Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven* (S. 61-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Standop, J. (2005). *Werte-Erziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. Weinheim: Beltz.
- Straka, G. A. (2013). Zur Bedeutung lern-lehr-theoretischer Konzepte für aktuelle didaktische Prinzipien der beruflichen Bildung – Kritisch-konstruktive Analyse von „Kompetenz“, „Handlungsorientierung“ und des Stellenwerts von Wissen. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/straka_bwpat24.pdf [25.06.2013].
- UNICEF (2014). *Geolino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014*. Verfügbar unter <https://www.unicef.de/blob/56990/a121cfd7c7acbd2f4b97cbcdf0cc716/geolino-unicef-kinderwertemonitor-2014-data.pdf> [10.04.2017].
- Verplanken, B. & Holland, R. W. (2002). Motivated Decision Making. Effects of Activation and Self-Centrality of Values on Choices and Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 82, 434-447.
- Walker, L. J. (1986). Cognitive processes in moral development. In G. L. Sapp (Hrsg.), *Handbook of moral development* (pp. 109-145). Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werteerziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Kovac.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2016). Improving professional practice through practice-based research: VaKE (Values and Knowledge education) in university-based teacher education. *Vocations and Learning*, 9(1), 63-84.
- Weyringer, S. (2008). *Die Anwendung der VaKE-Methode zur Entwicklung eines Europäischen Bürgerbewusstseins – dargestellt am Platon Jugendforum*. Salzburg: Universität Salzburg.
- Wirtz, M. A. (2017). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.
- Zierer, K. (2010). *Schulische Werteerziehung*. Hohengehren: Schneider.